

Allen, Ann T.

Kommt, lasst uns unsern Kindern leben. Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten, 1840-1914

Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 1, S. 65-84



Quellenangabe/ Reference:

Allen, Ann T.: Kommt, lasst uns unsern Kindern leben. Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten, 1840-1914 - In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 1, S. 65-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145053 - DOI: 10.25656/01:14505

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145053>

<https://doi.org/10.25656/01:14505>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 35 – Heft 1 – Januar 1989

I. Thema: Sozialpsychologie der Schule

- ACHIM LESCHINSKY Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Sozialpsychologie der Schule“ 1
- HEINER HIRBLINGER Pädagogische Wahrnehmung und sprachliches Handeln 5
- WERNER HELSPER/
WILFRIED BREYVOGEL Selbstkrise, Suizidmotive und Schule: Zur Suizidproblematik und ihrem historischen Wandel in der Adoleszenz 23
- RAINER BENKMANN Dominanz und Egalität. Zur Konstruktion unterschiedlicher sozialer Beziehungen in einer Schule für Lernbehinderte 45

II. Weitere Beiträge

- ANN T. ALLEN „Kommt, laßt uns unseren Kindern leben“: Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten, 1840–1914 65
- PAUL B. BALTES/
MARGRET M. BALTES Optimierung durch Selektion und Kompensation. Ein psychologisches Modell erfolgreichen Alterns 85
- WALTER HORNSTEIN Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Ästhetisierung und neuen Formen politischer Thematisierung der Jugend 107

III. Rezensionen

- | | |
|--|---|
| CHRISTIAN LÜDERS | HEINZ-HERMANN KRÜGER (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung 127 |
| GEORG RUDER | WALTER JAIDE: Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend 130 |
| GEORG RUDER | HELMUT FEND: Sozialgeschichte des Aufwachsens 130 |
| JÜRGEN OELKERS/
HEINZ-ELMAR TENORTH | DIETER LENZEN (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Handbuch und Lexikon der Erziehung. Bd. 12: Gesamtregister 136 |
| ULRICH HERRMANN | THEODOR BRÜGGEMANN in Zusammenarbeit mit OTTO BRUNKEN (Hrsg.): Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Vom Beginn des Buchdrucks bis 1570 142 |

IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 147

Contents

I. Topic: Social Psychology of Schooling

ACHIM LESCHINSKY	Introductory Remarks 1
HEINER HIRBLINGER	Pedagogical Perception and Verbal Behavior 5
WERNER HELSPER/ WILFRIED BREYVOGEL	Identity Crisis, Suicidal Motives, and School—On the Problem of Suicide in Adolescence and its Historical Changes 23
RAINER BENKMANN	Dominance and Equality. On the Development of Different Social Relations in a School for Handicapped Children 45

II. Discussion

ANN T. ALLEN	"Let us Live with our Children". Kindergarten Movements in Germany and the United States, 1840–1914 65
PAUL B. BALTES/ MARGRET M. BALTES	Selective Optimization with Compensation: A Psychological Model of Successful Aging 85
WALTER HORNSTEIN	Searching for the New Orientations: Research on Adolescence Between Aesthetizing and New Forms of a Political Interpretation of Youth 107

III. Book Reviews 127

IV. Documentation

New Books 147

Ann Taylor Allen

Kommt, laßt uns unsern Kindern leben

Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten, 1840–1914

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz vergleicht Kindergartenbewegungen in Deutschland und den Vereinigten Staaten im 19. Jahrhundert. Obwohl der FROEBELSche Kindergarten mit seiner speziellen Pädagogik aus Deutschland stammte, war er bis über die Wende zum 20. Jahrhundert hinaus in den Vereinigten Staaten viel erfolgreicher als in seinem Ursprungsland. Dieser Unterschied läßt sich zum Teil erklären durch die unterschiedlichen Auffassungen der beiden Gesellschaften über das richtige Verhältnis zwischen Familie und Schule. In Amerika, wo eines der wichtigsten sozialen Probleme darin bestand, Kinder aus verschiedenen Kulturen in die amerikanische Gesellschaft zu integrieren, entwickelte sich eine viel positivere Haltung gegenüber der Entfernung des kleinen Kindes aus der Familie und seiner Eingliederung in die Schule. Der unterschiedliche Erfolg der Kindergartenbewegung in den beiden Gesellschaften war daneben auch ein Anzeichen für die Unterschiede in der beruflichen, sozialen und politischen Stellung von Frauen in Deutschland und Amerika.

1.

Wie andere Propheten auch fand FRIEDRICH FROEBEL, der Gründer des Kindergartens, mehr Anerkennung in der Fremde als in seinem Heimatland. Als der Kindergarten, der 1848 ein populäres Ziel der liberalen Reformbewegung war, im Jahre 1851 in Preußen verboten wurde, schrieb BERTHA VON MARENHOLTZ-BÜLOW, eine seiner aktivsten Förderinnen, mit Bedauern, daß die Kindergartenidee in andere Länder getragen werden müsse, so daß ihr von dort aus der Weg nach Deutschland geöffnet werden könne (MARENHOLTZ-BÜLOW 1877, S. 308). Das Land, wo diese deutsche Idee am erfolgreichsten Fuß faßte, waren die Vereinigten Staaten von Amerika. Nach anfänglichem Zögern standen die Schulbehörden der meisten amerikanischen Staaten dem Kindergarten ganz aufgeschlossen gegenüber, und im Jahre 1914 hatten die meisten städtischen Schulbezirke in den USA Kindergartenklassen auf öffentlicher, allerdings nicht zwangsweiser Basis eingerichtet. In seinem Ursprungsland wurde der Kindergarten hingegen viel weniger bereitwillig akzeptiert. ELEONORE HEERWART, die Vorsitzende des deutschen Kindergartenverbandes, beklagte 1898: „Ein großer Übelstand ist ferner das Alleinsein des Kindergartens – von einer Seite hilft das Elternhaus nur wenig, von der andern die Schule gar nicht, während in andern Ländern der Anschluß an dieselbe wie selbstverständlich stattgefunden hat.“ (HEERWART 1906, Bd. 2, S. 25). Wie läßt sich der Umstand erklären, daß der Kindergarten in der Theorie und in der Praxis in Amerika größeren Zuspruch fand als in Deutschland?

Bei dem Versuch, einige Grundlinien für die Beantwortung dieser Frage zu

entwickeln, zeigt sich, daß der Kindergarten eine ausgezeichnete „Fallstudie“ für die Erforschung und den Vergleich vieler Aspekte der amerikanischen und deutschen Gesellschaft im 19. Jahrhundert darstellt, denn die Einführung des Kindergartens hing nicht vorwiegend von pädagogischen Überlegungen ab. Da der Kindergarten ein neues Verhältnis zwischen Familie und Schule zu schaffen versuchte, warf er grundlegende Fragen über das Verhältnis zwischen der privaten und der öffentlichen Lebenssphäre auf, die durch diese beiden sozialen Institutionen repräsentiert wurden. RALF DAHRENDORF sieht den Gegensatz zwischen privatem und öffentlichen Bereich im Zusammenhang mit konservativen und liberalen Traditionen. Ihm zufolge betonen konservative Gesellschaften, zu denen er Deutschland zählt, die privaten, nach innen gerichteten Tugenden wie Frömmigkeit, Tiefgründigkeit und Gehorsam, und grenzen den öffentlichen Bereich vom privaten streng ab; liberale Gesellschaften, zu denen er die Vereinigten Staaten zählt, versuchen dagegen, die Privatsphäre den öffentlichen Tugenden der Gemeinschaftlichkeit, des guten Staatsbürgertums und der politischen Verantwortung zu erschließen (DAHRENDORF 1967, S. 285 ff.).

Die Kindergartenbewegung, die sowohl in Deutschland als auch in Amerika oft von Frauen angeführt wurde, war Beispiel für ein Hauptthema des Feminismus im neunzehnten Jahrhundert, nämlich für den Versuch, die Grenzen zwischen öffentlich/privat neu zu ziehen, da sie – so wie sie von der patriarchalischen Kultur definiert wurden – Frauen und Kinder zur Beschränkung und Unterwürfigkeit verurteilten. Wie viele politisch aktive Frauen jener Zeit stellten die Gründerinnen von Kindergärten diese Definitionen in Frage; denn sie forderten Frauen auf, der einen Sphäre nicht zugunsten der anderen Sphäre zu entsagen, sondern den Gegensatz zwischen privater und öffentlicher Sphäre aufzuheben, indem sie die private Welt für öffentliche Belange und die öffentliche Welt für den erhebenden Einfluß der privaten Tugenden zugänglich machten. Wenn man DAHRENDORFS Hypothese akzeptiert, scheint es, daß ein solches Vorhaben in dem kulturellen Klima der Vereinigten Staaten, wo die Grenzen zwischen öffentlich/privat flexibel waren, erfolgreicher sein konnte als in Deutschland, wo diese Grenzen starrer waren. Bei der Erforschung zunächst der Ähnlichkeiten und dann der Unterschiede zwischen der deutschen und der amerikanischen Kindergartenbewegung wird sich herausstellen, daß unterschiedliche kulturelle Definitionen des Gegensatzes öffentlich/privat tatsächlich eine wichtige Rolle in der Entwicklung dieser Bewegungen gespielt haben.

2.

Als der Pädagoge und Philosoph FRIEDRICH FROEBEL 1839 seinen ersten Kindergarten in Blankenburg eröffnete, hatte er zum Ziel, nicht nur die Lehrmethoden für das Vorschulalter, sondern zugleich auch die Familienstruktur und die Erziehung kleiner Kinder im allgemeinen zu reformieren. Dieses theoretische Vorhaben gibt zu erkennen, in wie starkem Maße die Kindergartenbewegung von Ideen bestimmt war, die sich mit dem Verhältnis der

öffentlichen zur privaten Sphäre, der Gesellschaft zum Individuum, auseinanderzusetzen. FROEBEL, der als Naturwissenschaftler ausgebildet war, betrachtete Erziehungstheorie aus der Perspektive der romantischen Naturphilosophie, derzufolge die Natur aus der Zusammenfügung einzelner unterschiedlicher Organismen zu einem göttlich bestimmtes Ganzes bestand (ALLEN 1982, S. 319ff.). Auf der Grundlage dieses philosophischen Konzepts versuchte er, eine Synthese zwischen den Ansätzen zweier prominenter pädagogischer Theoretiker zustandezubringen, dem schweizer Pädagogen JOHANN HEINRICH PESTALOZZI und dem deutschen Philosophen JOHANN GOTTLIEB FICHTE, die beide in der Pädagogik ein Mittel zur nationalen Erneuerung durch die Aufziehung einer jungen Generation von Bürgern gesehen hatten. Während PESTALOZZI diese Aufgabe den Müttern zu Hause antrug (PESTALOZZI 1964, Bd. 21, S. 21ff.), bestand für FICHTE, der dem selbstgefälligen Privatismus der Familie sehr kritisch gegenüberstand, die einzige Möglichkeit für die Erziehung zum Staatsbürgertum darin, daß die Kinder aus der Familie gezogen und in öffentliche Institutionen geschickt würden.

Für FROEBEL waren beide Gedanken attraktiv: PESTALOZZIS mütterliche Erziehungstheorie und FICHTES Nationalismus, und er sah den Kindergarten als die Institution, die die Synthese zwischen diesen beiden Ansätzen herstellen würde, da dieser sowohl die öffentlichen Tugenden des guten Staatsbürgertums als auch die privaten Tugenden betonte, die in der mütterlichen Zuwendung zum Ausdruck kamen. Der FROEBELSche Kindergarten war ein Kompromiß zwischen der Familienerziehung und der Institutionserziehung: mit seiner Begrenzung der Unterrichtsperiode auf 3–4 Stunden am Tag zielte er darauf ab, die Familie nicht zu ersetzen, sondern zu ergänzen (HEINSOHN 1974, S. 50ff.; GALDIKAITÉ 1926, S. 17ff.; ALLEN 1982, S. 319ff.). FROEBEL beabsichtigte mit seinen pädagogischen Methoden, in den kleinen Kindern das Bewußtsein göttlicher Wahrheit zu erwecken (er hielt es für angeboren), indem er ihnen Spielzeug gab, das das Verhältnis des einzelnen zum Ganzen und der Vielfältigkeit zur Harmonie symbolisierte. Zu diesen Spielzeugen oder „Gaben“, gehörten ein Ball, der ungeteilte Einheit repräsentierte, und ein Blockbaukasten, der das Verhältnis der Teile zum Ganzen repräsentierte. Die Lieder und Spiele, die für den Kindergarten vorgeschrieben waren, betonten sowohl individuelle Ausdrucksfähigkeit als auch Gemeinschaftlichkeit. Die Disziplin des Kindergartens, die der Bedeutung des Wortes zufolge die Natur des Kindes pflegen und nicht einzwängen wollte, gründete nicht auf traditioneller väterlicher Autorität, sondern auf den weiblichen pflegerischen Eigenschaften, die in der privaten Sphäre zum Ausdruck kamen. Aus diesem Grunde schrieb FROEBEL die Lehrfunktion speziell den Frauen zu. Aber im Gegensatz zu seinem Vorgänger PESTALOZZI, der mütterliche Erziehung in der privaten Umgebung des Heims angesiedelt hatte, wie sein Lieblingsausdruck „Wohnstubenkraft“ impliziert, rief FROEBEL die Frauen auf, ihre private, häusliche Rolle zu überschreiten und ihre mütterlichen Eigenschaften (die er für naturgegeben hielt) im öffentlichen Rahmen einer Institution anzuwenden.

In der Auffassung von der weiblichen Natur, auf der FROEBELS Ideen gegründet waren, spiegelte sich eine Idee der Häuslichkeit wider, deren Entwicklung um 1840 in Amerika und in Deutschland klar erkennbar war. Diese Ideologie

kennzeichnete das Heim als eine ausgesprochen weibliche Sphäre, die von dem Geist „wahren Frauentums“ durchdrungen sei, nämlich Hilfsbereitschaft, Mitgefühl und sorgende Liebe (HAUSEN 1978, S. 51 ff.). Dadurch, daß Frauen aufgefordert wurden, aus der privaten Sphäre herauszutreten und diese besonderen Eigenschaften in einem Beruf anzuwenden, war die Kindergartenbewegung eine der ersten sozialen Bewegungen des 19. Jahrhunderts, die Frauen dazu anhielten, die Tugenden der Privatsphäre in den öffentlichen Bereich zu tragen. Kurz gesagt, die Kindergartenbewegung versuchte, den Gegensatz zwischen öffentlich/privat – hier denjenigen zwischen Heim und Schule – aufzuheben, denn sie stellte den traditionellen Einfluß der Familie auf die Kindererziehung in Frage und befürwortete eine öffentliche Rolle für Frauen, brachte also öffentliche Werte in die Familie und mit der Vorstellung mütterlicher Disziplin und Gemeinschaftsethik private Werte in die Schule.

Anfangs fanden FROEBELS Theorien wenig Zuspruch, aber 1848 gewannen sie als ein Aspekt des liberalen politischen Denkens an Bedeutung. Die Begeisterung für die Idee des Kindergartens bei den fortschrittlicheren Lehrern kam in einer Petition zum Ausdruck, die ein Lehrerkongreß in Rudolstadt an den Frankfurter Reichstag richtete und in der er sich für die Einrichtung von Kindergartenklassen innerhalb der öffentlichen Schulsysteme aussprach (HOFFMANN 1971, S. 97). Die Idee des Kindergartens wurde begeistert von vielen deutschen Frauen mit liberaler Gesinnung aufgenommen, die in der Erziehung einer neuen Generation von Bürgern eine Basis für die Erweiterung der Ausbildungsmöglichkeiten und beruflichen Tätigkeiten von Frauen sahen. Allein im Jahre 1848 wurden 44 neue Kindergärten eröffnet. Die Bewegung gab ihren Anhängerinnen Gelegenheit, weibliche Aktivitäten und Anliegen in die Öffentlichkeit zu tragen. Zum Beispiel diente FROEBELS pantheistische Weltanschauung dazu, Frauen aus verschiedenen Konfessionen auf einer Basis von Toleranz und Kooperation zusammenzubringen (PRELINGER 1987, S. 94 ff.).

Der bemerkenswerteste und radikalste Versuch während der Revolutionszeit, eine neue Sicht der sozialen Rolle der Frau zu entwickeln, zeigte sich in der sogenannten Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht, einer Institution, die von dem Hamburger Bildungsverein, einer überkonfessionellen Frauenorganisation, gegründet und von einem Neffen FRIEDRICH FROEBELS, KARL FROEBEL, und dessen Frau JOHANNA geleitet wurde (PRELINGER 1976, S. 43 ff.; SPRANGER 1916, S. 22 ff.). KARL und JOHANNAS Unterrichtsplan, der stark von den Theorien des älteren FROEBEL und vom utopischen Sozialismus jener Zeit beeinflusst war, hatte zum Ziel, den Gegensatz zwischen der öffentlichen und privaten Sphäre zu durchbrechen: nicht nur sollten die mütterlichen Talente der Frauen in der öffentlichen Sphäre zur Anwendung kommen, sondern darüber hinaus sollte der politische Wandel der öffentlichen Sphäre auch die Familie verändern, damit diese ein Ort der Freiheit anstatt der traditionellen privaten Tugenden der „Autorität und Pietät“ würde. Obwohl die Hamburger Hochschule ausdrücklich auf einer Vorstellung von der weiblichen Natur aufbaute, die den Frauen größere Fähigkeiten für konkretes als für abstraktes Lernen zuschrieb, hatte sie einen anspruchsvollen Unterrichtsplan, der Fächer wie Mathematik und Philosophie ebenso wie praktisch ausgerichtete Kurse in Kindergartenpädagogik umfaßte. So erwarb die Kindergartenbewegung trotz FRIEDRICH FROEBELS reservierter und kritischer Einstellung gegenüber den Ideen seines Neffen eine radikale Färbung durch ihre Verbindung

mit dem Feminismus und mit unkonventionellen religiösen Gedanken. Das reaktionäre preußische Regime, das die Revolution von 1848 unterdrückte, bewirkte nicht nur die Schließung der Hamburger Hochschule und ähnlicher Bildungseinrichtungen, sondern schloß auch alle FROEBELschen Kindergärten, die in einer Regierungsanweisung aus dem Jahre 1851 als Zentren des Atheismus und des politischen Umsturzes verworfen wurden (ALLEN 1982, S. 324 ff.; PRELINGER 1987, S. 161 ff.).

Die Kindergartenidee wurde von liberalen deutschen Auswanderern nach Amerika gebracht. Der erste Kindergarten in den Vereinigten Staaten wurde 1856 von MARGARETHE SCHURZ, einer Schülerin FROEBELS und der Ehefrau von CARL SCHURZ, in Watertown, Wisconsin, gegründet (RONDA 1984, S. 34; WEBER 1969, S. 19). Im ersten Jahrzehnt seines Bestehens fand die Idee des Kindergartens hauptsächlich in deutschsprachigen Gemeinden Zuspruch und wurde von englischsprechenden Eltern mit Mißtrauen angesehen. Die Aufnahme des Kindergartens in die amerikanische Kultur war weitgehend das Werk der bedeutenden Intellektuellen und Reformerin ELIZABETH PEABODY aus Boston.

PEABODY (deren Ideen im nachfolgenden ausführlicher diskutiert werden) hatte durch ihre Bekanntschaft mit CARL und MARGARETHE SCHURZ vom Kindergarten gehört (RONDA 1984, S. 34) und reiste 1867 nach Deutschland, um die Lehrmethoden des Kindergartens zu beobachten und bei führenden Lehrerinnen zu studieren, u. a. bei FROEBELS Witwe LUISE und seiner bekanntesten Schülerin, der Baronin BERTHA von MARENHOLTZ-BÜLOW. MARENHOLTZ, die einen großen und prominenten Freundeskreis besaß, hatte ihren Einfluß am preußischen Hof geltend gemacht und den König veranlaßt, das Kindergartenverbot 1862 wieder aufzuheben; MARENHOLTZ empfing PEABODY mit Begeisterung (BAYLOR 1965, S. 103 f.), denn sie hatte sich zum Ziel gesetzt, das Kindergartenevangelium außerhalb Deutschlands zu verbreiten. PEABODY fand unter ihren neuen deutschen Bekannten MARIA BOELTE besonders beeindruckend, eine erfahrene Kindergärtnerin, die sich in ihrer Arbeit beständig durch die konservative Opposition eingeengt fühlte und deshalb bereit war, in die Vereinigten Staaten auszuwandern (BOELTE 1897, S. 34 ff.). Im Jahre 1873 gründete BOELTE eine Ausbildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in New York; im gleichen Jahr wurde SUSAN BLOW, eine Schülerin BOELTES, von Schulrat WILLIAM TORREY HARRIS in ihre Heimatstadt St. Louis zurückgerufen, um dort die ersten öffentlichen Kindergärten einzurichten. Ebenfalls im Jahre 1873 hatte der neu gegründete Lehrerverband (National Education Association) einen Ausschuß ernannt, der Empfehlungen ausarbeiten sollte, wie der Kindergarten der amerikanischen Gesellschaft angepaßt werden könnte. Zur gleichen Zeit (1874) gründeten die Verfechter des Kindergartens in Deutschland den DEUTSCHEN FROEBELVERBAND im Zuge der deutschen Einigung (HOFFMANN 1971, S. 42 f.); 1877 wurde eine amerikanische FROEBEL UNION von PEABODY gegründet, die den *Kindergarten Messenger* herausgab (RONDA 1984, S. 357).

3.

Die Anpassung des Kindergartens an die Verstädterung und Industrialisierung, die in den 1870er und 80er Jahren in beiden Gesellschaften stattfand, ging einher mit einer enormen Ausdehnung seiner ursprünglichen Aufgabe, ein neues Verhältnis zwischen der öffentlichen und privaten Sphäre, zwischen Schule und Familie zu schaffen. In großen Städten wurde in Deutschland und Amerika neben den privaten, von Elternbeiträgen finanzierten Kindergärten

eine große Anzahl von Wohlfahrtskindergärten gegründet („Volkskindergärten“ in Deutschland und „freie Kindergärten“ in Amerika), in denen größtenteils ausgebildete Kindergärtnerinnen aus bürgerlichen Familien arbeiteten (SHAPIRO 1983, S. 85 ff.; VANDEWALKER 1908, S. 57 ff.; ALLEN 1986, S. 440 ff.). Die Beteiligung von Kindergärtnerinnen an städtischen Reformbewegungen führte zur Veränderung der FROEBELschen Kritik an der Familie, die ursprünglich fast ganz auf das Bürgertum gerichtet gewesen war. Zwar wurde weiterhin die behütete Selbstgefälligkeit der bürgerlichen Familie kritisiert – von SUSAN BLOW als das Zentrum „der Faulheit, des Genießertums und des Geizes“ verdammt – aber man wendete sich nun verstärkt der Arbeiterfamilie zu, die als eine bedeutende Bedrohung des sozialen Fortschritts bezeichnet wurde. Der Einfluß des Kindergartens als eines Mittels der moralischen Reform war schon 1848 hervorgehoben worden, als die Rudolstädtsche Lehrerpetition ihn als Gegenmittel zu „Trägheit, Mißstimmung, Gesetzlosigkeit... und unzählige(n) andere(n) Laster(n)“ identifiziert hatte (HOFFMANN 1971, S. 50 f.) – Neigungen, denen nach Meinung der Lehrer so früh wie möglich in der Kindheit entgegengewirkt werden sollte. Für deutsche Erzieher war die Hauptgefahr deutlich die des politischen Umsturzes, der in zunehmendem Maße mit dem Sozialismus gleichgesetzt wurde; die einflußreiche Baronin von MAHRENHOLTZ-BÜLOW sah das Ziel des Volkskindergartens in der Erziehung der „rohen Massen“ zu den Tugenden der Selbstbeschränkung und freiwilligen Unterordnung unter das Gesetz (MAHRENHOLTZ-BÜLOW 1877, S. 130). Für die amerikanischen Schulbehörden, die zunehmend vor der Aufgabe standen, große Einwanderermassen zu assimilieren, war die Arbeiterfamilie Zentrum nicht nur der politischen Subversion, sondern oft auch einer fremden Kultur. In beiden Gesellschaften unterstützten städtische Reformer den Kindergarten als eine Institution, die geeignet schien, diese unheilvollen privaten Einflüsse durch die Erziehung zu öffentlichen Tugenden auszumerzen.

In der Tat waren die Theorien der Kindergartenbewegung in beiden Ländern von Bedeutung für die Entwicklung sozialen Gedankenguts, da sie einen Übergang anzeigten zwischen traditionellen, moralisch orientierten Ansätzen zur Erziehung der armen Stadtbevölkerung und modernen Ansätzen, die den Einfluß der Umgebung zum Ausgangspunkt nahmen (DAVIS 1977, S. 44 ff.). Die freien Kindergärten bekannten sich bewußt zu dem traditionellen Ziel, Eigenschaften wie Sauberkeit, Ordnung und Disziplin zu lehren, von denen sie annahmen, daß sie in der Arbeiterfamilie fehlten. Aber sie verließen sich nicht auf einfaches Moralisieren und religiöse Unterweisung, wie es die älteren Vorschuleinrichtungen und andere Wohltätigkeitsorganisationen getan hatten. Sie bemühten sich vielmehr, für die Kinder eine Umgebung zu schaffen, in der diese Tugenden nicht autoritär erzwungen, sondern als ein Aspekt der Verantwortung des einzelnen für die Gruppe freiwillig akzeptiert wurden und in der Gemeinschaftsgeist nicht als der Verzicht auf die Entwicklung individueller Möglichkeiten, sondern als ihre Erfüllung verstanden wurde. Kindergärtnerinnen beschrieben ihre Gruppen als Modelle eines neuen Bürgerideals, das individuelle Freiheit mit öffentlicher Verantwortung in Einklang brachte. Der Kindergarten, so schrieb die amerikanische Pädagogin MARY PEABODY MANN,

die Schwester von ELIZABETH PEABODY und Ehefrau von HORACE MANN, war eine „wohlgeordnete und sorgfältig beobachtete Gesellschaft von Kindern, eine Kindergemeinschaft oder Kinderrepublik“ (MANN 1870, S. 13).

Aber wenn es auch das Ziel des Kindergartens war, öffentliche Tugenden zu erzeugen, so bezog er seinen pädagogischen Ansatz doch aus der Privatsphäre, aus dem „geistigen Muttertum“, wie FRIEDRICH FROEBEL sich ausdrückte. Der Kindergarten war frühzeitiger und mächtiger Ausdruck einer weiblichen Moral der Kooperation, der Pflege und der Gemeinschaftlichkeit, die von Frauen auf beiden Seiten des Atlantik bewußt als Alternative und als Ausgleich den patriarchalischen Prinzipien des Wettbewerbs und der Aggression entgegengesetzt wurde. Die Gründer des Kindergartens durchbrachen die hergebrachten Anschauungen von der öffentlichen und der privaten Sphäre, indem sie Institutionen schufen, die auf den privaten Werten des häuslich-familiären Kreises und des Netzes von Frauenfreundschaften basierten. Der Bedarf an ausgebildeten Kindergärtnerinnen führte dazu, daß Lehranstalten geschaffen wurden, die Frauen verwalteten und in denen Frauen lehrten und lernten; diese stellten kleine Inseln weiblichen Einflusses dar in einem ansonsten fast völlig von Männern beherrschten Schulsystem. Ihre Lehr- und Lernansätze gründeten oft auf gemeinschaftlichen und gewissermaßen familiären Anschauungen, die zu dem autoritären Geist der männlichen Institutionen in scharfem Gegensatz standen.

Die Studienabgängerinnen des PESTALOZZI-FROEBEL HAUSES in Berlin, das 1873 von FRIEDRICH FROEBELS Nichte, HENRIETTE SCHRADER-BREYMANN gegründet worden war, lobten ihre früheren Lehrerinnen für ihre „Mutter-Aufmerksamkeit: das A und O aller Erziehung“ (GIERKE, o.J.). Auch im Studienplan kam der kooperative und individualistische Ansatz der Gründer zum Ausdruck. SCHRADER-BREYMANN, die die Unpersönlichkeit der konventionellen Volksschulerziehung bemängelte, teilte ihren Studentinnen kleine Gruppen von Kindern zu, zu denen sie ein persönliches, d. h. mehr als nur ein berufsmäßiges Verhältnis herstellen konnten (*Bilder aus dem Kinderleben* 1904, S. 29ff.). In amerikanischen Ausbildungszentren wurde oft auf die gleiche Weise verfahren. ELIZA ANN BLAKER aus Indianapolis, die sich als junge Frau zu der Kindergartenarbeit hingezogen fühlte, da sie sich mit der Reglementierung und der Disziplin der Volksschule nicht anfreunden konnte, gründete 1882 eine Ausbildungsanstalt (die später als Teachers' College of Indianapolis bekannt wurde). ELIZA ANN BLAKER, Mutter BLAKER genannt, förderte familiäre Werte wie die individuelle Sorge für Kindergartenkinder, liebevolle Freundschaft unter den Angestellten und ein gemeinschaftliches Leben unter den Studentinnen (THORNBOROUGH 1956, S. 20ff.). Diese Ausbildungsanstalten waren also weibliche Gemeinschaften, in denen die Werte der privaten Sphäre die Grundlage bildeten für neue Ansätze zur Erziehung und zur institutionellen Struktur.

In Deutschland sowohl als auch in den Vereinigten Staaten wurden solche privaten und in der Arbeit von Frauen begründeten Werte zur Basis eines öffentlichen politischen Handelns, das über das Klassenzimmer hinausreichte und neue Formen der städtischen Gemeinschaft schuf. Historiker haben oft auf die Rolle der Kindergartentheorie verwiesen bei der Entwicklung der *settlement-house* Bewegung in Amerika. Das Berliner PESTALOZZI-FROEBEL HAUS diente in vieler Hinsicht als Beispiel für spätere Volksheime. In Übereinstimmung mit dem Zweck dieser städtischen Institution, nämlich für „Frauen und

Mädchen der gebildeten Stände“ die Möglichkeit zu schaffen, „in liebevollen und natürlichen Verkehr mit den unteren Volksklassen zu treten“ (LYSCHINSKA 1922, Bd. 2, S. 16), schrieb SCHRADER-BREYMANN ihren Studienabgängerinnen eine Rolle zu, die derjenigen der späteren Sozialarbeiterin glich. Sie sollten in den Stadtteilen leben, in denen sie arbeiteten, und ihre erzieherischen Bemühungen auf die Eltern der Kinder ausdehnen, indem sie nachmittags Hausbesuche machten.

Wie die späteren *settlement houses* in Amerika entwickelten viele der Lehranstalten für Kindergärtnerinnen in beiden Ländern nachbarschaftliche Hilfsdienste: Krippen und Mittagessensprogramme für die Kinder arbeitender Mütter; Programme, wo Eltern in der Kindererziehung und in häuslichen Fertigkeiten unterwiesen wurden, ländliche Ferienkolonien für Stadtkinder. In diesen Programmen manifestierte sich ein Interesse an der gesamten Umgebung des Kindes, das über die hergebrachte Einteilung zwischen öffentlicher und privater Sphäre, Schule und Familie, hinausging. In Amerika entstanden *settlement houses* oft aus städtischen Kindergärten, z. B. das ELIZABETH PEABODY HOUSE in New York, das Neighborhood House in Chicago oder das Neighborhood House in Louisville; die meisten *settlement houses*, einschließlich des berühmten Hull House in Chicago, organisierten Kindergartenklassen (DAVIS 1977, S. 44ff.). Das *settlement house* als eine Umgebung, in der die Entwicklung des Individuums durch Gemeinschaftsgeist gefördert wurde, war (in den Worten einer dort arbeitenden Frau) eine Art „Kindergarten für Erwachsene“. Im Jahre 1908 half das PESTALOZZI-FROEBEL HAUS bei der Gründung der Sozialen Frauenschule, einer Sozialarbeiterinnenlehranstalt. Eine Reihe von Frauen, die eine Kindergartenausbildung abgeschlossen hatten, wie z. B. die Berlinerin ANNA VON GIERKE oder PATTY SMITH HILL aus Louisville, zeichnete sich später durch sozialen Einsatz in anderen Bereichen aus (BAUM 1954, S. 33 ff.; ALEXANDER 1938, S. 46 ff.).

Von ihren idealistischen kleinstädtischen Anfängen bis hin zu ihrer Eingliederung in städtische Reformbewegungen verlief die Entwicklung der Kindergartenbewegungen in Deutschland und Amerika in vieler Hinsicht ähnlich. Aber der nächste Schritt in der Entwicklung des Kindergartens, nämlich seine Integration in das öffentliche Schulsystem, fand in Amerika auf breiter Ebene statt, in den deutschen Staaten dagegen fast überhaupt nicht. Zwar antwortete der preußische Erziehungsminister ADALBERT FALK im Jahre 1876 auf eine entsprechende Petition des Deutschen FROEBELVERBANDES, daß das Ministerium nichts gegen die Gründung von Kindergärten in öffentlichen Schulsystemen einzuwenden habe, wenn er die FROEBELSche Methode auch nicht unterstützte; aber nur wenige Schulsysteme in Preußen und anderen Staaten scheinen öffentliche Kindergärten eingerichtet zu haben (ALLEN 1986, S. 443). Wie läßt sich dieser Unterschied zwischen der amerikanischen und der deutschen Entwicklung erklären? Eine Antwort bietet sich vielleicht durch die Erforschung von drei Bereichen an, dem der religiösen Kultur, dem des politischen Verhaltens und dem der sozialen Struktur und pädagogischen Orientierung des Lehrerberufs. Im Nachfolgenden soll dargelegt werden, daß unterschiedliche Auffassungen über die Grenzen zwischen öffentlich/privat, so wie sie in diesen drei kulturellen Bereichen reflektiert wurden, die Entwicklung des Kindergartens in Deutschland und Amerika beeinflusst haben.

4.

Ein großer Unterschied bestand in der Haltung der Kirchen in den beiden Ländern gegenüber dem FROEBELschen Kindergarten. In Deutschland unterhielten die Kirchen seit dem frühen 19. Jahrhundert sogenannte Kinderbewahranstalten, deren pädagogische Methoden fest auf traditionellen religiösen Anschauungen über die Erbsünde basierten. Der Kindergarten mit seiner romantischen Konzeption von der grundsätzlichen Tugendhaftigkeit des Kindes stellte eine radikale Ablehnung dieser Lehren dar.

Wie C. PRELINGER gezeigt hat, war die frühe Geschichte der Kindergartenbewegung in Deutschland mit einigen höchst unkonventionellen religiösen Ideen verbunden. Viele von FROEBELS Anhängerinnen gehörten der deutsch-katholischen Sekte an, einer 1846 gegründeten religiösen Bewegung, die viele traditionelle katholische und evangelische Doktrinen zugunsten einer rationalen und optimistischen Religion ablehnte, die für die Reform der Erziehung und des Familienlebens eintrat. Diese Sekte wurde nach 1848 durch verschiedene Maßnahmen unterdrückt, die – wie das Verbot des FROEBELschen Kindergartens in Preußen –, die religiöse Rechtgläubigkeit und den politischen Konservatismus in die Erziehung zurückbringen wollten (PRELINGER 1987, S. 88ff.; ZWERGER 1980, S. 60ff.). Selbst nachdem das preußische Verbot aufgehoben war, unterstützten die katholische sowohl als auch die evangelische Kirche weiterhin die alten konfessionellen Kinderbewahranstalten und verwarfen FROEBELS Kindergärten als Zentren des Atheismus und der politischen Zerrüttung.

Die religiösen Bewahranstalten, deren Anzahl während des gesamten 19. Jahrhunderts die der FROEBELschen Kindergärten in allen deutschen Staaten übertraf, gründeten ihre Pädagogik völlig auf den Idealen der privaten Sphäre, die von diesen Erziehern mit der patriarchalischen Familie gleichgesetzt wurde. Die Doktrin von der Erbsünde, derzufolge die Natur des Kindes schwach und verdorben war, förderte autoritäre Disziplin in der Familie ebenso wie in der Bewahranstalt. Die kirchlichen Meinungen gingen so weit, der Familiendisziplin den Vorzug zu geben, indem sie jegliche Absicht von sich wiesen, die Familie untergraben zu wollen; Vorschulerziehung, so versicherten sie immer wieder, richtete sich nur an die ärmsten Gesellschaftsschichten, in denen die Eltern ihre Kinder nicht selber erziehen konnten oder wollten (ALLEN 1986, S. 435f.; ERNING 1976, S. 54).

Die konservativen und patriarchalischen Ansichten der Kirchen gestalteten auch Ausbildungsprogramme für die religiösen Kinderpfleger. Kirchliche Organisationen ließen zwar allmählich Frauen zu Lehrfunktionen zu, die früher Männern vorbehalten waren, und entwickelten Ausbildungsprogramme für sie. Aber die konservativen Elemente unter den evangelischen und katholischen Geistlichen widersetzten sich den von Frauen beherrschten und akademisch oft anspruchsvollen Programmen der FROEBELschen Seminare. Kirchliche Ausbildungsprogramme, von denen das bekannteste von THEODOR FLIEDNER in dem Diakonissenhaus in Kaiserswerth entwickelt wurde, standen größtenteils unter der Direktion von Geistlichen, die die Unterordnung von Frauen unter männliche Autorität betonten und den intellektuellen Wissensdrang einzudämmen suchten, da er den religiösen Glauben untergraben könnte (PRELINGER 1986, S. 215ff.). Die religiösen Formen der frühkindlichen Erziehung, die in Deutschland vorherrschten, waren also auf traditionellen Anschauungen von der Familie gegründet. Obwohl die kirchlichen Organisationen im Laufe der Zeit einige der FROEBELschen Methoden annahmen, gaben sie nur langsam solche grundlegenden

Doktrinen wie diejenige von der Erbsünde auf. Viele Befürworter des Kindergartens, wie der Sozialistenführer WILHELM LIEBKNECHT und die Kindergärtnerin MARIA BOELTE, beklagten, daß die vereinigte Opposition der evangelischen Geistlichen und der Junker die Einrichtung privater – erst recht öffentlicher – FROEBELScher Kindergärten in den ländlichen Gegenden Preußens verhinderte (LIEBKNECHT 1968, S. 123; BOELTE 1897, S. 34ff.).

Religionshistoriker in Amerika haben oft darauf hingewiesen, daß demgegenüber viele amerikanische Kirchen des 19. Jahrhunderts die Doktrin der Erbsünde fast völlig aufgegeben hatten (WISHY 1968, S. 3ff.). Die Historikerin ANN DOUGLAS hat herausgearbeitet, wie die viel optimistischere Ansicht von der Natur und dem Potential des Kindes im Zusammenhang mit den von amerikanischen Frauen unternommenen erfolgreichen Versuchen stand, die protestantische Theologie durch literarische Werke und durch Aktivismus so zu verändern, daß sie ihre eigenen weiblichen Werte und Anliegen reflektierte (DOUGLAS 1977, S. 89ff.).

Die Arbeit von ELIZABETH PEABODY ist ein Beispiel für die Bemühungen amerikanischer Reformerrinnen, diese neuen theologischen Grundsätze zu entwickeln und sie auf wichtige Probleme des sozialen Lebens anzuwenden. Wie ihre Gesinnungsgenossinnen in Deutschland gründete PEABODY ihre Unterstützung für den FROEBELSchen Kindergarten auf leidenschaftlich vertretene religiöse Überzeugungen, die sie aus dem „Arminianismus“ des unitarischen Geistlichen WILLIAM ELLERY CHANNING bezog, der viele calvinistische Doktrinen, einschließlich die der Erbsünde, ablehnte und die Fähigkeit der menschlichen Vernunft zur religiösen Wahrheitsfindung betonte (RONDA 1984, S. 10ff.). Wie für viele ihrer Zeitgenossen behauptet werden kann, auch für den Erzieher A. BRONSON ALCOTT, für den sie einige Zeit als Assistentin arbeitete, war PEABODYS Anschauung vom Kind als der Verkörperung eines noch unverdorbenen menschlichen Potentials von der Romantik geprägt. „Anstatt auf das Kind hinunterzublicken“, schrieb sie, „muß die Kindergärtnerin zu der unschuldigen Seele hinaufblicken, die wiederum nichts als das Gesicht des Vaters im Himmel sieht“ (PEABODY 1893, S. 14). Aber im Gegensatz zu ALCOTT, dessen Erziehungsmethoden die Entwicklung des *einzelnen* Kindes betonten, beschloß PEABODY, die Kindergartenbewegung zu unterstützen, weil sie die öffentliche Bedeutung der Kinderpflege als Vorbereitung für verantwortungsbewußtes Staatsbürgertum hervorhob. Das Ziel des Kindergartens sollte es sein, so schrieb sie, eine Synthese zwischen öffentlichen und privaten Tugenden zu schaffen: „Kinder so anzuleiten, daß sie in ein Gleichgewicht von Herz und Geist hineinwachsen, welches produktives Handeln im Einzelnen sowohl als eine harmonische und produktive Gesellschaft hervorbringen wird“ (RONDA 1984, S. 355).

Während die deutschen Landeskirchen den FROEBELSchen Kindergarten mit seiner unkonventionellen religiösen Ideologie ablehnten, nahmen viele amerikanische Kirchen ihn mit Begeisterung auf. Zwar stieß der Kindergarten auf einigen Widerstand unter den konservativeren amerikanischen Kirchen. Aber Befürworter des Kindergartens rechtfertigten ihre Arbeit als einen Teil der sozialen Aufgabe der Kirche, den Kindern der Armen, besonders der Einwandererfamilien, zu helfen und sie in das amerikanische Leben zu integrieren (VANDEWALKER 1908, S. 77ff.). Der Kindergottesdienst allein reichte für diese Aufgabe der Assimilation neuer Einwanderer nicht aus, wie der Theologe EDWARD JUDSON darlegte: „Wenn wir den Kindern wirklich helfen wollen, muß die Kirche eine Tagesschule haben“ (ebd. S. 87). Die

optimistischen Ansichten der Gründer des Kindergartens über das kindliche Potential zur Vernunft, die von den Kirchen in Deutschland als der Familienautorität feindlich abgelehnt worden waren, wurden also von vielen amerikanischen Kirchen positiv aufgenommen, da diese nicht zum Ziel hatten, die familiäre Autorität zu festigen, sondern sie im Interesse der Integration und Amerikanisation zu untergraben.

5.

Ein weiterer bedeutender Unterschied zwischen den deutschen und amerikanischen Haltungen zum Kindergarten ergab sich aus seinen in beiden Ländern unterschiedlichen politischen Verbindungen. Als die revolutionäre Begeisterung von 1848 in Deutschland dem vorsichtigeren Liberalismus der 1860er und 70er Jahre Platz machte, wurde die Kindergartenbewegung, auch wenn sie noch einige ihrer ursprünglichen radikalen Assoziationen beibehielt, beim fortschrittlichen Bürgertum beliebt. Sie erfüllte einen gewissen läuternden Zweck, indem sie die Aussöhnung zwischen den sozialen Klassen (wie es an der Geschichte des PESTALOZZI-FROEBEL HAUSES zu zeigen ist) ohne eingreifende Veränderungen des ökonomischen Systems zu fördern versprach (LYSCHINSKA 1922, S. 2, S. 14; ALLEN 1982, S. 330ff.). Diese Gruppe, zu der HENRIETTE SCHRADER-BREYMANN und ihr Mann, der liberale Politiker KARL SCHRADER, gehörten, erhoffte die Verwirklichung ihrer Ziele von der Thronübernahme des Kronprinzen FRIEDRICH und seiner britischen Frau VIKTORIA, die beide mit dem SCHRADER-Ehepaar eng befreundet, Förderer des PESTALOZZI-FROEBEL HAUSES waren und für Kindergärten und für Ausbildungsprogramme für Kindergärtnerinnen staatliche Unterstützung versprochen hatten.

Daß diese Hoffnungen unerfüllt blieben, hatte seinen Grund wahrscheinlich nicht nur in dem frühzeitigen Tod FRIEDRICHS im Jahre 1888, nur drei Monate nach seiner Thronbesteigung, sondern auch in der Polarisierung der deutschen Politik, die sich im Zuge des Wachstums der sozialistischen Bewegung herausbildete. Die Vorstellung der liberalen Gründer des Kindergartens, daß die Kindergartenerziehung ein Gegenmittel gegen den Sozialismus sein könnte, wurde durch die starke Unterstützung in Frage gestellt, die der Kindergarten von mehreren prominenten sozialistischen Politikern und Pädagogen erfuhr. WILHELM LIEBKNECHT, einer der prominentesten Parteiführer und ein früherer Schüler KARL FROEBELS in der Schweiz, unterstützte den Kindergarten mit Begeisterung und vertrat die Ansicht, daß er als öffentliche Institution allen Kindern zugänglich sein sollte und nicht nur den „reichen und reichsten Klassen“ (LIEBKNECHT 1971, S. 172). Im Jahre 1877 reichte der sozialistische Pädagoge ADOLF DOUAI, der im Exil an der amerikanischen Kindergartenbewegung teilgenommen hatte, einen Aufsatz für einen vom Deutschen FROEBELVERBAND organisierten Wettbewerb ein, in dem er den seiner Meinung nach übermäßigen Individualismus der Privatsphäre bekämpfte und eine sozialistische Konzeption der öffentlichen Tugend verfocht, die auf Kooperation und Gleichheit beruhte. Wie zentral die Frage der kollektiven Kindererziehung für das sozialistische Programm war, kam in AUGUST BEBELS

Die Frau und der Sozialismus zum Ausdruck, wo die öffentliche Kinderpflege in einer als „Kindergarten“ bezeichneten Institution als eine wichtige soziale Einrichtung dargestellt wird, die Frauen und Kindern in der sozialistischen Gesellschaft der Zukunft zu einem neuen Status verhilft (BEBEL 1922, S. 450f.; BAROW-BERNSTORFF 1974, S. 301 ff.).

Obwohl diese ausdrückliche Verbindung des Kindergartens mit der sozialistischen Kritik an der bürgerlichen Familie nicht von der liberalen Hauptströmung der Kindergartenbewegung akzeptiert wurde – DOUAIS Aufsatz gewann den Wettbewerb nicht – verursachte sie dennoch eine Reaktion gegen die Bewegung, nicht nur unter den Konservativen, sondern auch unter den Liberalen, einschließlich einiger eifriger Anhänger der Kindergartenbewegung selbst. Für beide Gruppen, die Konservativen und die Liberalen, bestand diese Reaktion in der Verteidigung der privaten Sphäre der Familie, die von den ersteren als Mittelpunkt der traditionellen Frömmigkeit und des Gehorsams, von den letzteren als Festung des Privatlebens dargestellt wurde – gegen die Drohung der kollektivistischen Ideologie des Zukunftsstaates.

In dem beliebten anti-utopistischen Trakt „Sozialistische Zukunftsbilder, frei nach BEBEL“ von dem bekannten liberalen Politiker EUGEN RICHTER werden z. B. Kinder aus ihren Familien genommen und in eine gefängnisähnliche Institution gebracht, die spezifisch als „Kindergarten“ bezeichnet wird. Die Furcht vor einer sozialistischen Antifamilienpolitik führte sogar den liberalen Politiker KARL SCHRADER, Mitbegründer des PESTALOZZI-FROEBEL HAUSES und energischer Apostel der geistigen Mutterschaft, dazu, eine fortwährende private Kontrolle über den Kindergarten zu empfehlen, da die staatliche Trägerschaft der frühkindlichen Erziehung der Familie bedrohlich werden könnte (SCHRADER 1988, S. 566 ff.).

Das Eintreten der Sozialisten für den Kindergarten als einer Schule der öffentlichen Tugenden veranlaßte also viele nicht-sozialistische deutsche Pädagogen und Politiker dazu, die traditionellen Grenzen zwischen öffentlich/privat zu verteidigen, da sie die Einrichtung öffentlicher Kindergärten zunehmend als Teil einer allgemeineren sozialistischen Verschwörung ansahen, das Familienleben zu untergraben.

In den Vereinigten Staaten war der Kindergarten Teil einer viel breiter gegründeten und erfolgreicher Reformbewegung. Die amerikanischen Liberalen, die sich nicht mit einer wohlorganisierten, streitbaren und geeinten sozialistischen Partei auseinandersetzen brauchten, scheinen die Sorge ihrer deutschen Gesinnungsgenossen für die Verteidigung der privaten Sphäre gegen eine drohende Kollektivierung nicht geteilt zu haben. Im Gegenteil waren, wie der Historiker WILLIAM LEACH herausgestellt hat, viele amerikanische Reformer der Periode nach dem Bürgerkrieg bestrebt, die Privatheit der Familie zu untergraben, so daß der „ungezügelter Individualismus“ der Vorkriegsperiode überwunden und neue Gemeinschaftsformen geschaffen werden konnten. LEACH weist im besonderen auf die wichtige Rolle der Frauen in dieser Bewegung hin, für die der Kindergarten in den 1870er und 80er Jahren zur „cause célèbre“ wurde, da er im Kleinen die Vorstellung veranschaulichte, die sich die Reformer von der neuen Gesellschaft machten (LEACH 1980, S. 331 f.). Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß ELIZABETH PEABODY die Moral des Kindergartens als eine vollkommene Synthese zwischen Individualismus und gemeinschaftlichem Verantwortungsbewußtsein betrachtete. PEABODY und viele andere Förderer des Kindergartens gebrauchten Bilder aus dem organischen Leben, um das Verhältnis zwischen privater und öffentlicher

Sphäre auszudrücken (RONDA 1984, S. 30 ff.). Die Kindergartengründerin SUSAN BLOW aus St. Louis schrieb, daß das Kind fähig werden soll, „sich als Ganzes zu finden und auch als ein einzelnes Glied in dem großen lebenden Ganzen: Gott, Natur und Menschheit“ (INTERNATIONAL KINDERGARTEN UNION 1913, S. 139f.).

Die Popularität des FROEBELschen Kindergartens wird in den vielen historischen Beschreibungen städtischer amerikanischer Schulsysteme dieser Periode herausgestellt. MARVIN LAZERSON betont die breite Unterstützung, die der öffentliche Kindergarten in den 1880er Jahren unter den Führungsschichten Bostons genoß (LAZERSON 1971, S. 24 ff.). Im Jahre 1911, als ein Strom von Einwanderern aus Ost- und Südeuropa nach Indianapolis kam, reichte der Freie Kindergartenverein dieser Stadt ein Gesuch an die Legislatur des Staates Indiana ein, das die Einrichtung öffentlicher Kindergärten mit der Idee rechtfertigte, daß „die Kinder dieser Familien zum frühest möglichen Zeitpunkt solchen Gewohnheiten und Gedanken ausgesetzt werden sollen, die ein gutes amerikanisches Staatsbürgertum entwickeln werden.“ Das Gesuch hatte Erfolg (THORNBOROUGH 1956, S. 47).

Die Entfernung des Kleinkindes aus der Familie, die ein Großteil der politischen Führung in Deutschland als ein Zeichen des Radikalismus und der politischen Zerrüttung ansah, wurde in Amerika weitgehend als ein Mittel für die Bewahrung sozialer Ordnung angesehen, indem sie Kindern in ihrem empfänglichsten Alter die Werte der öffentlichen Sphäre – d. h. der amerikanischen Gesellschaft – lehrte. Dieser grundsätzliche Unterschied in der deutschen und amerikanischen Auffassung von der Schule und ihren Funktionen spiegelte sich wider in den sehr unterschiedlichen Haltungen, die die Lehrer in den beiden Ländern und ihre beruflichen Organisationen der Einrichtung von Kindergärten in öffentlichen Schulen entgegenbrachten. Obwohl der Kindergarten anfänglich von einigen bekannten deutschen Pädagogen, u. a. von ADOLF DIESTERWEG, unterstützt wurde, akzeptierten die deutschen Volksschullehrer ihn nie auf breiter Basis, und die meisten Förderer des Kindergartens beklagten, daß die Lehrer ihm feindlich gesonnen waren. FOLKERT MEYER und andere Historiker der deutschen Volksschulerziehung haben herausgestellt, daß die Niederlage der Revolution von 1848 die Unterdrückung jener progressiven pädagogischen Tendenzen zur Folge hatte, die den Kindergarten hervorgebracht hatten, und daß den Schulen eine monarchistische und religiöse Ideologie aufgebürdet wurde. Die Gründer von Kindergärten vertraten die Ansicht, daß Lehrer, die solch autoritäre pädagogische Methoden anwendeten, schlecht dazu geeignet wären, Kinder zu unterrichten, die einen Kindergarten besucht hatten, da sie deren Neugier und aktiven Lerneifer mißbilligten. Die Versuche des Deutschen FROEBELVERBANDES, die Methoden FROEBELS in die Volksschulerziehung einzuführen, wurden ebenfalls von den meisten Lehrern abgelehnt.

6.

Ein wichtiger, wenn auch normalerweise nicht offen diskutierter Punkt war die Stellung der Frauen im Volksschullehrerberuf, in dem in Deutschland weiterhin die Männer vorherrschten; im Jahre 1900 waren nur etwa 17% der deutschen Volksschullehrer Frauen (in den USA waren es zu dieser Zeit über

80%). Einige Kindergartenförderer vertraten die Ansicht, daß die Furcht männlicher Lehrer vor der weiblichen Konkurrenz sie dazu veranlaßte, die Ideen PESTALOZZIS über die besondere Fähigkeit von Frauen in der frühkindlichen Erziehung abzulehnen und Kindergärtnerinnen als unwissend und unausgebildet zu betrachten. In Verteidigung gegen die Feminisierung ihres Berufes – ein wichtiges Anliegen für männliche Lehrer während dieser Periode – führten die Lehrerorganisationen die traditionellen Grenzen zwischen öffentlicher und privater Sphäre an und stellten das Heim als die einzig geeignete Sphäre für Frauen und kleine Kinder dar.

Im Jahre 1880 faßte der Deutsche Lehrertag offiziell einen Beschluß gegen die Anstellung von Lehrerinnen. Auf dem Lehrertag von 1906 wurde ein ähnlicher Beschluß, der den Satz enthielt, „da ... in der Familie der weibliche Erziehungseinfluß vorherrscht, so muß die öffentliche Schulerziehung, die eine Ergänzung der Familien-erziehung bringen soll ... vornehmlich unter männlicher Leitung stehen“, nur durch den Protest des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverbandes verhindert (PRETZEL 1922, S. 264). Ein Gesuch, das der Bund Deutscher Frauenvereine an den Reichstag stellte und das die Einrichtung von Pflichtkindergärten in öffentlichen Schulen forderte, wurde, mit Ausnahme eines einzigen von allen Abgeordneten zum Lehrerkongreß von 1899 heftig abgelehnt. Der Lehrer OTTO BEETZ rief das vertraute Gespenst des Kindergartens als einer Bedrohung der privaten Sphäre hervor, als er seine Kollegen vor „künstlichen“ Erziehungsmethoden warnte und sie dazu ermahnte „mit allen Kräften an (!) der Festigung und Veredelung des Familienlebens (zu) kämpfen“ (HOFFMANN 1971, S. 50).

In Anbetracht der Feindseligkeit von Lehrern hatten einige deutsche Kindergartenförderinnen erhebliche Zweifel an der Eingliederung ihrer Institution in die von Männern beherrschten Schulsysteme. „Soll etwa die Frau, wie bei der jetzigen Organisation der Schulbehörden zu erwarten, der leitenden Stimme verlustig gehen?“ gab eine der Delegierten auf dem Kongreß des Deutschen FROEBELVERBANDES im Jahre 1896 zu Bedenken (VEREINS-ZEITSCHRIFT 1896, S. 4). Im Jahre 1903 legte PAUL ZIMMER, der Vorsitzende des Deutschen FROEBELVERBANDES, seiner Organisation nahe, die Versuche aufzugeben, den Kindergarten in das offensichtlich anders geartete Schulsystem einzugliedern (GALDIKAITÉ 1926, S. 77).

Bei dem amerikanischen Lehrberuf fand der Kindergarten eine sehr viel freundlichere Aufnahme, wenn auch einige Lehrer über „Ruhelosigkeit“ unter den Kindergartenabsolventen klagten. Im Jahre 1884 richtete der amerikanische Lehrerverband (National Education Association) eine besondere Kindergartenabteilung ein, deren Aufgabe es war, die Lehrer und die allgemeine Öffentlichkeit mit Kindergartenmethoden vertraut zu machen. ANNETTE HAMMINCK-SCHEPEL, eine Kollegin von HENRIETTE SCHRADER-BREYMAN, die 1893 an mehreren Lehrerkongressen in Amerika teilnahm, erklärte diese aufgeschlossener Haltung mit den Unterschieden zwischen der deutschen und der amerikanischen Auffassung von dem Verhältnis zwischen Familie und Schule. „Man denkt hier bei der Kleinkindererziehung ... nur an das Institut der Kindergarten, von der Mutter, von der Familie ist gar keine Rede. Es kommt mir fast komisch vor. Der Kindergarten ist jetzt eine Art Steckenpferd der Amerikaner“, schrieb sie (HAMMINCK-SCHEPEL 1894, S. 2f.). Die meisten amerikanischen Pädagogen, die die Feminisierung des Lehrberufes völlig akzeptiert hatten, betrachteten den Kindergarten als eine angemessene Erweiterung der weiblichen Rolle im Lehrberuf (SHAPIRO 1983, S. 131 ff.; VANDEWALKER 1908, S. 131 ff.).

Darüber hinaus veranschaulichte die Integration des Kindergartens in das öffentliche Schulsystem den wachsenden Einfluß von Frauen nicht nur im Lehrberuf sondern auch in der Lokalpolitik. Bis 1880 hatten mehrere Staaten den Frauen das aktive und passive Wahlrecht für Schuldeputationssitzungen zuerkannt (das sie in Deutschland nicht besaßen). Viele dieser Wählerinnen brachten zum Ausdruck, was der Historiker DAVID THELEN ein kollektives Verständnis für die öffentliche Aufgabe der Frau nennt, indem sie die Einrichtung öffentlicher Schulkindergärten unterstützten (THELEN 1972, S. 20ff.; LEACH 1980, S. 173f.). Der amerikanische Kindergarten war also zum Teil deshalb erfolgreicher als der deutsche, weil die amerikanischen Frauen in öffentlichen beruflichen sowie in privaten Rollen stärker vertreten und einflußreicher waren.

Im Gegensatz zu den oben zitierten deutschen Lehrern hatten darüber hinaus die meisten bekannten amerikanischen Pädagogen und Pädagoginnen keinerlei Absicht, die private Sphäre vor dem Eindringen „künstlicher“ Kindererziehungsmethoden zu bewahren: Da sie mit der Aufgabe konfrontiert waren, eine stetig wachsende Einwandererbevolkerung zu assimilieren, traten sie dafür ein, daß das Kind frühzeitig aus der Familie entfernt und in einen Kindergarten geschickt werden sollte. Dieser Zweck der Assimilation und Integration lag den amerikanischen Veränderungen des FROEBELschen Systems zugrunde, die von G. STANLEY HALL und JOHN DEWEY entwickelt wurden.

HALL, der einen wissenschaftlichen Ansatz zur Entwicklung des Kindes vertrat (den er „child-study“ nannte), schätzte die Kindergartenpädagogik wegen ihrer Einfühlungsbereitschaft in das kindliche Wesen, aber er verwarf viele von FROEBELS Ideen, einschließlich seiner grundlegenden Ansicht, daß göttliche Wahrheit im kindlichen Spiel symbolisch zum Ausdruck kommt. HALL kritisierte diese Idee als überholt und unwissenschaftlich; er vertrat eine Auflockerung der starren FROEBELschen Formen und empfahl Spiele, die den Kindern die Fähigkeiten zum gemeinschaftlichen Leben vermitteln würden. Wie die meisten Veränderungen in der Kindgartentheorie hatte auch diese ihren Ursprung in Deutschland, fand aber sehr viel breitere Beachtung in Amerika. HALL, der das PESTALOZZI-FROEBEL HAUS während einer Europareise besuchte, lobte HENRIETTE SCHRADERS Lehrprogramm, das auf praktischen Zielen wie häuslicher Geschicklichkeit und Naturkunde beruhte und nicht so sehr auf symbolischen Spielen (HALL 1911, S. 16f.). Die praktischen Methoden, die SCHRADER als erste entwickelt hatte, wurden von den amerikanischen Schülern HALLS, u. a. von ANNA BRYANT und PATTY SMITH HILL, in der Praxis angewendet und erhielten ihre theoretische Untermauerung durch den amerikanischen Pädagogen JOHN DEWEY (WEBER 1969, S. 45ff.).

DEWEY lobte FROEBEL als den ersten Verfechter des Hauptprinzips der progressiven Erziehung, nämlich „daß es die vorrangige Aufgabe der Schule ist, Kinder im gemeinschaftlichen und hilfsbereiten Leben zu unterrichten.“ DEWEY nahm an, daß sich FROEBELS Betonung des symbolischen über dem realistischen Spiel „aus den allgemeinen politischen und sozialen Bedingungen in Deutschland erklären läßt ... Er [FROEBEL] konnte die Handlungen im Klassenzimmer nicht als direkte Reproduktionen der ethischen Prinzipien des Gemeinschaftslebens ansehen, da diese oft zu beschränkend und autoritär waren, um als geeignete Modelle zu dienen“ (DEWEY 1967, S. 117). DEWEY hoffte demzufolge, daß die „progressiveren“ Bedingungen des amerikanischen Lebens es leichter machen würden, den Kindergarten als „Laboratorium der Demokratie“ (in den Worten PATTY SMITH HILLS) zu verwirklichen, indem sein Lehrprogramm nicht auf göttlich geoffenbarter Wahrheit sondern auf einem allgemein menschlichen Verständnis der Werte des sozialen Lebens und des Bürgertums beruhte. Die konservativeren Anhänger der FROEBELschen Bewegung widersetzten sich diesen Ideen

und gaben zu Bedenken, daß die Progressiven, indem sie FROEBELS religiöses System aufgaben, in dem individuellen Kind kein von „einem göttlichen Funken“ beseeltes Geschöpf mehr sahen, sondern nur ein auswechselbares Mitglied einer Gruppe. In der Tat betonten die progressiven Kindergartenmethoden die öffentlichen Prinzipien des Gemeinschaftslebens stärker als den privaten Bereich des seelischen Wachstums. In den Worten des Erziehungspsychologen DOMINICK CAVALLLO hatten die progressiven Methoden zum Ziel, „junge Menschen auf das Leben in einer technokratischen, bürokratischen, auf gegenseitiger Abhängigkeit beruhenden und demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, in der unnötige Konflikte ... die Entwicklung der Fähigkeit erschwerten, gelassen und objektiv komplexe soziale Vorgänge und Probleme zu analysieren“ (CAVALLLO 1975, S. 179).

Die Unterschiede in der deutschen und amerikanischen Haltung zum Kindergarten kamen in den sehr unterschiedlichen Entwicklungsmustern in den beiden Ländern zum Ausdruck. In den 1870er und 1880er Jahren richteten viele öffentliche Schulsysteme in den großen amerikanischen Städten öffentliche Kindergärten ein (San Francisco z. B. im Jahre 1878, Cincinnati 1879, Chicago 1880, Philadelphia 1881, Boston 1883), so daß die meisten Großstädte im Jahre 1914 öffentliche Kindergartensysteme hatten (SHAPIRO 1983, S. 193; VANDEWALKER 1908, S. 57ff.). Kindergärtnerinnen, die ursprünglich in privaten Kindergärten unterrichtet hatten und dann zu den öffentlichen Schulsystemen übergingen, hatten zwar einige Probleme zu bewältigen, wie Bürokratisierung, überfüllte Klassenzimmer, Vormittags- und Nachmittagsklassen, die ihre Hausbesuche unmöglich machten, aber im großen und ganzen betrachteten sie den Wechsel als positiv (SHAPIRO 1983, S. 146). In Deutschland deuteten mehrere Maßnahmen darauf hin, daß der Kindergarten bei Staats- und Gemeinderegierungen zunehmend Anerkennung fand. Die Wohlfahrtsämter einiger Stadtregierungen (z. B. in München und Berlin) begannen, private Kindergärten teilweise zu unterstützen, unter der Bedingung, daß diese die Kinder von arbeitenden Müttern aufnahmen (ZWERGER 1980, S. 60ff.). Im Jahre 1908 begannen einige höhere Mädchenschulen in Preußen, das Wahlfach Kindergartenpädagogik anzubieten, und ab 1911 konnten Mädchen in Preußen eine Prüfung als Kindergärtnerinnen ablegen (ALLEN 1982, S. 334). Aber die Schulsysteme widersetzten sich weiterhin; erst 1919 verabschiedete der Deutsche Lehrerverein eine Resolution, die die Einrichtung von öffentlichen Schulkindergärten befürwortete. Auf der Reichsschulkonferenz, die 1920 zu dem Zweck einberufen worden war, die Weimarer Regierung in ihrer Schulpolitik zu beraten, sprachen sich nur die sozialistischen Abgeordneten für die Abschaffung der privaten Kindergärten und ihre volle Integration in das öffentliche Schulsystem aus. Die Mehrheit des Ausschusses für Vorschulerziehung war für die privaten Kindergärten und gegebenenfalls für ihre finanzielle Unterstützung durch die Jugendwohlfahrtsbehörden und nicht durch das öffentliche Schulsystem (REICHSSCHULKONFERENZ 1921, S. 691ff., 938ff.). Diese Entscheidung, die von den Vertretern beider Kirchen und des FROEBEL-VERBANDES unterstützt wurde, hatte ihre Begründung in den vertrauten konservativen Ansichten über das staatliche Eingreifen in die frühkindliche Erziehung. Nur diejenigen Kinder, deren Familien ihrer Verantwortung in der Erziehung offensichtlich nicht nachkamen, sollten von Staats wegen in

öffentlichen Anstalten erzogen werden (HEINSOHN 1971, S. 75; BAROW-BERNSTORFF 1974, S. 308 ff.).

Es ist nicht der Zweck dieser kurzen Diskussion, Antworten zu geben auf die Frage, warum die Kindergartenbewegung in Amerika erfolgreicher war als in Deutschland, sondern vielmehr einen Ansatz für künftige Forschung und Interpretation zu erarbeiten. Dieser Ansatz betrachtet die Art, wie jede der beiden Gesellschaften die Grenzen zwischen öffentlich/privat definiert, als bedeutend für viele andere kulturelle Aspekte, einschließlich der Ansichten über das Verhältnis von Familie und Staat und über die Stellung der Frauen. Es hat sich gezeigt, daß die Kindergartenbewegung das Ziel vertrat, die traditionellen Grenzen zwischen öffentlich/privat zu überwinden, indem sie die Formen der öffentlichen und privaten Sphäre – Familie und Schule, mütterliche Pflege und verantwortungsbewußtes Bürgertum – als sich gegenseitig ergänzend und nicht als widersprüchlich darstellte. Die Opposition, auf die der Kindergarten in Deutschland traf, egal ob sie religiöser, politischer oder pädagogischer Art war, sah die Familie fast immer als die Grundlage der sozialen Ordnung und es widerstrebte ihr deshalb, in ihre innere Struktur einzugreifen. Für die deutschen Gegner des Kindergartens hing die Stabilität dieser Familienstruktur von der Erhaltung der Grenzen zwischen öffentlich/privat ab; deshalb hielten sie fest an der traditionellen Anschauung, daß die frühkindliche Erziehung eine rein familiäre Aufgabe sei und sahen im Kleinkind als Schüler und der Frau als Lehrerin und Kindergärtnerin eine Bedrohung dieser Grenzen. Im Gegensatz dazu scheint die positivere Aufnahme des Kindergartens in Amerika auf eine grundlegend andere Anschauung über die soziale Ordnung hinzuweisen, die zum Ziel hatte, nicht die private Sphäre zu bewahren, sondern sie den öffentlichen Tugenden des Staatsbürgertums, der sozialen Verantwortung und der Assimilation zu öffnen. In dieser Gesellschaft wurde die Ausgliederung des Kleinkindes aus der familiären Umgebung – die oft als zu nachsichtig, übermäßig individualistisch und unordentlich beschrieben wurde – und seine Eingliederung in die geregeltere und gemeinschaftlichere Atmosphäre des Kindergartens als der Erhaltung der sozialen Ordnung eher zuträglich denn schädlich betrachtet.

Darüber hinaus war die Kritik der herkömmlichen öffentlich/privaten Grenzen ein zentrales Anliegen der größtenteils von Frauen vertretenen Reformbewegungen des 19. Jahrhunderts, für die die Kindergartenbewegung ein vorrangiges Beispiel ist. Ein Vergleich des deutschen und amerikanischen Kindergartens wirft wichtige Fragen zur Interpretation dieser Bewegungen auf. Historiker unterscheiden im allgemeinen zwischen dem Feminismus der „gleichen Rechte“, der für das Frauenstimmrecht kämpfte, und dem „häuslichen“ Feminismus derjenigen Frauen, die – wie die Förderinnen des Kindergartens – ihre Argumente aus einer speziell weiblichen Daseinsbestimmung bezogen, die sie aus der Rolle der Frau als Haushälterin und Mutter begründeten (STOEHR 1983, S. 224 ff.). Einige neuere Studien haben diese Arten von Feminismus auf die politische Kultur verschiedener Länder bezogen, wonach der Feminismus der „gleichen Rechte“ vor allem in historisch liberalen Gesellschaften wie Amerika und England fruchtbaren Boden fand, während der „häusliche“ Feminismus stärker in den kontinentaleuropäischen Gesellschaften mit einer

schwächeren liberalen Tradition vertreten war (OFFEN 1987, S. 335 ff.). In gewissem Maße beweist ein Vergleich der Geschichte der Kindergartenbewegungen, daß diese Unterscheidung sinnvoll ist, denn die deutsche Bewegung blieb in ihrer Zielsetzung viel stärker auf die familiäre und private Rolle der Frau bezogen als die amerikanische, die durch die Hervorhebung der öffentlichen Tugenden verändert wurde. Aber dieser Vergleich deutet auch an, daß diese beiden Arten des Feminismus als sich ergänzende und nicht notwendigerweise als sich widersprechende Kräfte nebeneinander bestehen konnten, denn die Kindergartenbewegung, die in beiden Ländern trotz nationaler Unterschiede eine Bewegung des „häuslichen“ oder „mütterlichen“ Feminismus blieb, war in Amerika nicht nur erfolgreicher als in Deutschland, sondern sie wurde durch den amerikanischen Fortschritt auf dem Gebiet der „gleichen Rechte“, wie dem Wahlrecht (Schuldeputationswahlen), und auf dem der Berufsmöglichkeiten (z.B. Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen) nicht etwa geschwächt sondern gestärkt. Die Fallstudie des Kindergartens veranschaulicht die Bedeutung vergleichender Forschung für unser Verständnis des Verhältnisses zwischen nationaler Kultur auf der einen und der Stellung der Frau und feministischer Theorie auf der anderen Seite.

Leicht gekürzte Fassung eines Aufsatzes in *History of Education Quarterly*, Vol. 28, No. 1, Summer 1988, p. 23–48. Übersetzt aus dem Amerikanischen von BEATE POPKIN.

Literatur

- ALEXANDER, M.K.: *Seventy-three Years of Kindergarten in Kentucky*. Nashville 1938.
- ALLEN, A.T.: „Gardens of Children, Gardens of God: Kindergartens and Day-Care Centers in Nineteenth-Century Germany.“ In: *Journal of Social History* 19 (1986), S. 433–450.
- ALLEN, A.T.: „Spiritual Motherhood: German Feminists and the Kindergarten Movement.“ In: *History of Education Quarterly* 22 (1982), S. 319–340.
- BARKIN, K.: „Social Control and the Volksschule in Vormärz Prussia“. In: *Central European History* 16 (1983) S. 31–52.
- BAROW-BERNSTORFF, E.: *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin 1974.
- BAUM, M.: *ANNA VON GIERKE: Ein Lebensbild*. Weinheim 1954.
- BAYLOR, R.M.: *ELIZABETH PALMER PEABODY, Kindergarten Pioneer*. Philadelphia 1965.
- BEBEL, A.: *Die Frau und der Sozialismus*. Leipzig 1922.
- BISSING-BEERBERG, A., FREIHERR V.: *Die grundlegende und gemeindepflegende christliche Kleinkinderschule, nicht nur nützlich, sondern nothwendig*. Leipzig 1874.
- BOELTE, M.: „Experiences of a Kindergartner.“ In: *Kindergarten Messenger* (1897) S. 34–37.
- CASSAU, C.: *FRIEDRICH FROEBEL und die Pädagogik des Kindergartens*. Wien 1882.
- CAVALLO, D.: „The Politics of Latency: Kindergarten Pedagogy, 1860–1930.“ In: FINKELSTEIN, B. (Hrsg.): *Regulated Children, Liberated Children*. New York 1975.
- DAHRENDORF, R.: *Society and Democracy in Germany*. New York 1967.

- DAVIS, A.F.: *Spearheads for Reform: The Social Settlements and the Progressive Movement, 1890–1914*. New York 1977.
- DEWEY, J.: *The School and Society*. New York 1967.
- DOUAI, A.: *Kindergarten und Volksschule als sozialdemokratische Anstalten*. Leipzig 1876.
- DOUGLASS, A.: *The Feminization of American Culture*. New York 1977.
- ERNING, G.: (Hrsg.): *Quellen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung, von den ersten Bewahranstalten bis zur vorschulischen Erziehung der Gegenwart*. Saarbrücken 1976.
- ERNING, G./NEUMANN, K./REYER, J. (Hrsg.): *Geschichte des Kindergartens*. 2 Bde. Freiburg im Breisgau 1987.
- FLESSNER, H.: *Untertanenzucht oder Menschenerziehung: Zur Entwicklung öffentlicher Kleinkindererziehung auf dem Lande 1870–1974*. Weinheim/Basel 1981.
- GAHLINGS, I./MOERING E.: *Die Volksschullehrerin: Sozialgeschichte und Gegenwartslage*. Heidelberg 1961.
- GALDIKAITÉ, M.: *Die innere und äußere Entwicklung des Kindergartens in Deutschland*. München 1926.
- GIERKE, H. v.: „Aus der Geschichte des PESTALOZZI-FROEBEL HAUSES: Aus Dokumenten und eigenem Erleben.“ Manuskript. Archiv des PESTALOZZI-FROEBEL HAUSES. Berlin o.J.
- HALL, G. S.: *Educational Problems*. 2 Bde. New York/London 1911.
- HAMMINCK-SCHEPEL, A.: „Mitteilungen aus Chicago an Frau HENRIETTE SCHRADER.“ In: *Vereins-Zeitung des PESTALOZZI-FROEBEL HAUSES* 9 (1894), S. 5–13.
- HARRIS, W.T.: *Psychologic Foundations of Education*. New York 1969.
- HEERWART, E.: *Fünzig Jahre im Dienste FROEBELS*. 2 Bde. Eisenach 1906.
- HEINSOHN, G.: *Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt 1971.
- HOFFMANN, E.: *Vorschulerziehung in Deutschland: Entwicklung im Abriß*. Witten 1971.
- INTERNATIONAL KINDERGARTEN UNION, COMMITTEE OF NINETEEN: *The Kindergarten: Reports of the Committee of Nineteen on the Kindergarten*. Boston 1913.
- LAZERSON, M.: *Origins of the Urban School: Public Education in Massachusetts, 1870–1915*. Cambridge, Massachusetts 1971.
- LEACH, W.: *True Love and Perfect Union: The Feminist Reform of Sex and Society*. New York 1980.
- LIEBKNECHT, W.: *Wissen ist Macht, Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen*. In: H. BRUMME (Hrsg.): Berlin 1968.
- LYSCHINSKA, M.: *HENRIETTE SCHRADER-BREYMAN: Ihr Leben aus Briefen und Tagebüchern zusammengestellt*. 2 Bde. Berlin/Leipzig 1922.
- MANN, M.: *Moral Culture of Infancy and Kindergarten Guide*. New York 1870.
- MARENHOLTZ-BÜLOW, B. v.: *Reminiscences of FRIEDRICH FROEBEL*. Übers. v. M. MANN. Boston 1877.
- MEYER, F.: *Schule der Untertanen: Lehrer und Politik in Preußen, 1848–1900*. Hamburg 1976.
- OFFEN, K.: „Liberty, Equality and Justice for Women: The Theory and Practice of Feminism in Nineteenth-Century Europe.“ In: BRIDENTHAL, R./KOONZ, C./STUARD, S. (Hrsg.): *Becoming Visible: Women in European History*. Boston 1987.
- PAYNE, J.: *A Visit to German Schools: Notes of a Professional Tour*. London 1876.
- PEABODY, E.: *Lectures in the Training Schools for Kindergartners*. Boston 1893.
- PESTALOZZI, J.H.: *Sämtliche Werke*. 21 Bde. Zürich 1964.
- PRELINGER, C.M.: *Charity Challenge and Change: Religious Dimensions of the Nineteenth-Century Women's Movement*. New York 1987.
- PRELINGER, C.M.: „The Nineteenth-Century Deaconessate in Germany: The Efficacy

- of a Family Model." In: JOERES, R.-E./MAYNES, M. J. (Hrsg.): *German Women in the Eighteenth and Nineteenth Centuries: A Social and Literary History*. Bloomington, Indiana 1986.
- PRELINGER, C. M.: „Religious Dissent, Women's Rights and the Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht in Mid-Nineteenth Century Germany." In: *Church History* 45 (1976), S. 43–52.
- PRETZEL, C. L. A.: *Geschichte des deutschen Lehrervereins*. Leipzig 1922.
- DIE REICHSSCHULKONFERENZ 1919: *Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen*. Leipzig 1921.
- REIN, W.: *Deutsche Schulerziehung*. München 1907.
- RICHTER, E.: *Sozialistische Zukunftsbilder, frei nach BEBEL*. Berlin 1892.
- RONDA, B. (Hrsg.): *Letters of ELIZABETH PEABODY, American Renaissance Woman*. Middletown, Connecticut 1984.
- SCHRADER, K.: „Zur Frauenfrage." In: *Die Nation* 5 (1888), S. 568–569.
- SHAPIRO, M. S.: *Child's Garden; The Kindergarten Movement from FROEBEL to DEWEY*. University Park, Pennsylvania 1983.
- SPRANGER, E.: *Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung*. Leipzig 1916.
- STOEHR, I.: „Organisierte Mütterlichkeit: Zur Politik der deutschen Frauenbewegung um 1900." In: HAUSEN, K. (Hrsg.): *Frauen suchen ihre Geschichte: Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert*. München 1983.
- THELEN, D.: *The New Citizenship: Origins of Progressivism in Wisconsin, 1885–1900*. Columbia, Missouri 1972.
- THORNBOROUGH, E. L.: *ELIZA A. BLAKER: Her Life and Work*. Indianapolis 1956.
- TROEN, S. K.: *The Public and the Schools: Shaping the St. Louis Public School System*. Columbia Missouri, 1977.
- VANDEWALKER, N.: *The Kindergarten in American Education*. New York 1908. „Vom 6. bis 10. September." In: *Vereins-Zeitschrift des Pestalozzi-Froebel Hauses* 11 (1896), S. 75–78.
- WEBER, E.: *The Kindergarten: Its Encounter with Educational Thought in America*. New York 1969.
- WISHY, B.: *The Child and the Republic: The Dawn of Modern American Child Nurture*. Philadelphia 1968.
- ZWERGER, B.: *Bewahranstalt, Kleinkinderschule, Kindergarten: Aspekte nichtfamiliärer Kleinkinderziehung in Deutschland*. Weinheim/Basel 1980.

Abstract

"Let us Live with our Children". Kindergarten Movements in Germany and the United States, 1840-1914

The aim is to compare kindergarten movements in Germany and the United States during the nineteenth century. Although the FROEBEL kindergarten and its pedagogy originated in Germany, it became much more popular in the United States than in the country of its origin. This difference may be explained in part by the different attitudes of the two cultures toward the proper relationship of family and school. American authority figures, who wished to assimilate children from diverse cultures into American society, regarded the removal of small children from the family into the school much more positively. The varying success of the kindergarten movement in the two cultures also reflected variations in the professional, social and political status of German and American women.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Ann T. Allen, University of Louisville, Department of History, Louisville, Kentucky 40292, USA.